

# A Didática Histórico-Crítica (marxista) no Brasil: reflexões sob a ótica dos autores Tomaschewsky (1966) e Zayas (1999)

Historical-Critical (Marxist) Didactics in Brazil: reflections from the perspective of the authors Tomaschewsky (1966) and Zayas (1999)

*Gracieda dos Santos Araújo<sup>1</sup>  
Juan Carlos Rodriguez Cruz<sup>2</sup>*

## RESUMO

Este artigo analisa os fundamentos da Didática Histórico-Crítica, desenvolvidos pelos teóricos marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) no Brasil, em comparação com as concepções teóricas de dois autores internacionais, Tomaschewsky (1966) e Zayas (1999). Toda a investigação é orientada pelo seguinte problema: em que medida a Didática Histórico-Crítica, como parte da proposta pedagógica de educação crítica e emancipadora, no Brasil, representa uma alternativa concreta ao processo de ensino-aprendizagem, desde os critérios teórico-metodológicos universais da didática materialista histórico-dialético? O método adotado como referencial para esta investigação se baseia no materialismo histórico-dialético. A metodologia utilizada trata-se de revisão bibliográfica. Para tanto, realizou-se a análise dos fundamentos centrais da Didática Histórico-Crítica, desde a concepção de Duarte (2001), Gasparin (2002), Gasparin e Petenucci (2014), Galvão et. al (2019) e Saviani (1995; 2002; 2008; 2011; 2013), localizando as divergências fundamentais destes autores, em relação ao

## ABSTRACT

This article analyzes the foundations of Historical-Critical Didactics, developed by the Marxist theorists of Historical-Critical Pedagogy (HCP) in Brazil, in comparison with the theoretical conceptions of two international authors, Tomaschewsky (1966) and Zayas (1999). The entire investigation is guided by the following problem: to what extent does Historical-Critical Didactics, as part of the pedagogical proposal for critical and emancipatory education in Brazil, represent a concrete alternative to the teaching-learning process, based on the universal theoretical-methodological criteria of historical-dialectical materialist didactics? The method adopted as a reference for this investigation is based on historical-dialectical materialism. The methodology used is a bibliographical review. To this end, an analysis was carried out of the central foundations of Historical-Critical Didactics, from the conception of Duarte (2001), Gasparin (2002), Gasparin and Petenucci (2014), Galvão et. al (2019) and Saviani (1995; 2002; 2008; 2011; 2013), locating the fundamental divergences of these authors in

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, Brasil (2022). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia/UNEB (2001). Professora efetiva da Universidade Federal Norte do Tocantins - UFNT, Curso de Ciências Sociais. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1006-3024>. E-mail: [gracieda.araujo@uft.edu.br](mailto:gracieda.araujo@uft.edu.br).

<sup>2</sup> Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, Brasil (2019). Doutor em Ciências Pedagógicas pela Universidade de Holguín, Cuba (2008). Licenciado em Educação (2002). Professor Titular da Universidade de Holguín, Cuba. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8785-7255>. Email: [juancarlosrodriguezacruz2002@gmail.com](mailto:juancarlosrodriguezacruz2002@gmail.com)

pensamento dos autores internacionais, estudados nesta pesquisa. O resultado alcançado demonstra que, embora tome o pensamento de Marx e da Psicologia Histórico-Cultural como referência, a Didática Histórico-Crítica apresenta divergências importantes, com relação ao pensamento dos didáticos marxistas internacionais. Diante disso, se afirma a importância da Pedagogia Histórico-Crítica e da Didática Histórico-Crítica para a educação brasileira, enquanto uma visão teórico-metodológica crítica, desde que alinhada à perspectiva educacional universal, na ótica do proletariado.

**Palavras-chave:** Didática. Didática materialista histórico-dialética. Didática Histórico-Crítica.

relation to the thinking of the international authors studied in this research. The result achieved shows that, although it takes Marx's thought and Historical-Cultural Psychology as a reference, Historical-Critical Didactics presents important divergences in relation to the thought of international Marxist didactics. This affirms the importance of Historical-Critical Pedagogy and Historical-Critical Didactics for Brazilian education, as a critical theoretical-methodological vision, as long as it is aligned with the universal educational perspective, from the point of view of the proletariat.

**Keywords:** Didactics. Historical-dialectical materialist didactics. Historical-Critical Didactics.

## 1 Introdução

A Didática é a ciência que estuda o processo docente-educativo (ensino-aprendizagem), de modo sistemático, eficiente, cujo processo se executa sob fundamentos teóricos e pelos profissionais especializados: os professores. Enquanto ciência social, seu objetivo é formar o tipo ideal de indivíduo reclamado por uma determinada sociedade. Logo, a escola, como instituição instrutiva, parte da sociedade, é o local privilegiado onde acontece a ação didática.

Na perspectiva dos teóricos materialista histórico-dialéticos internacionais Tomaschewsky (1966) e Zayas (1999), a Didática como ciência possui suas características ou componentes próprios e suas próprias leis e princípios. Conforme constata Araújo (2022), com base nos autores citados anteriormente, ela é considerada ciência porque tem o seu próprio objeto (o processo ensino-aprendizagem) e uma metodologia que é consequência das leis inerentes desse objeto.

Sob este enfoque, o objeto processo ensino-aprendizagem surge como tal para satisfazer a uma necessidade social. Assim, o problema – necessidade social de educar as novas gerações e a população como um todo – é a base do objeto da Didática e da questão curricular. O objeto é, essencialmente, de natureza social, e

se materializa na relação aluno-professor, intermediada pelo conteúdo, pelo método, cujo objetivo consiste em preparar os seres humanos para a vida (ZAYAS, 1999).

Nesse processo, a solução do problema – formação de novas gerações – efetiva-se por meio da apropriação da cultura que a humanidade sistematizou em seu desenvolvimento (conteúdo), de forma ativa e consciente pelos estudantes (método), mas também com ação planejada no tempo, observando certas estruturas estudantis (forma) e com a ajuda de certos objetos, entre eles recursos como quadro-negro, giz, livros etc. (ZAYAS, 1999). Nesta concepção, o trabalho educativo se dá não pelo livre arbítrio dos professores, mas está regulado pelas leis e princípios da Didática, que são de natureza social.

Para o teórico cubano Carlos Álvarez de Zayas (1999), as leis que regem o processo ensino-aprendizagem (Leis da Didática), são:

**Primeira lei da Didática** - A relação do processo ensino-aprendizagem com o contexto social: “A escola na vida”. Em tal processo se concretiza a relação: problema-objeto-objetivo. O processo ensino-aprendizagem, deste modo, é compreendido como um subsistema da sociedade que determina seus objetivos e interesses.

**Segunda lei da Didática** - Trata-se das relações internas do processo ensino-aprendizagem: “a educação através da instrução”. O ato de ensinar e aprender possui uma estrutura e dinâmica internas, na qual se concretiza a relação: objetivo-conteúdo-método.

Baseado nesses pressupostos, a relação problema-objetivo, na prática, se explica do seguinte modo: o estudante se forma para servir a sociedade, saber resolver problemas particulares e sociais. Isso ele desenvolve através de atividades práticas. Daí advém a defesa dos métodos de ensino ativos.

Essa concepção marxista da Didática, da valorização do trabalho como elemento imprescindível à formação dos estudantes, parte do princípio de que o trabalho é a principal atividade humana, processo pelo qual os homens transformam a natureza e, ao mesmo tempo, transformam-se. Com efeito, para Zayas (1999), ensinar a trabalhar na escola significa instruir o aluno a resolver os

problemas sociais com a ajuda do método, da lógica da ciência e da lógica da profissão.

Em estudo feito acerca da Didática marxista, sob o enfoque dos teóricos Tomaschewsky e Zayas, Araújo (2022) observa que, no materialismo histórico-dialético, a teoria pedagógica sobre o processo de ensinar e aprender nasce da crítica aos métodos de ensino da Escola Tradicional e da Escola Nova. No entanto, incorpora, como síntese, traços fundamentais de ambas as perspectivas. Esse é o caso da ênfase dada aos conteúdos acadêmicos, privilegiados pela Escola Tradicional e da aprendizagem ativa como método incorporado da Escola Nova.

Não obstante, por parte dos teóricos marxistas da educação no Brasil, o embasamento teórico adotado para a elaboração dos fundamentos da Didática-Crítica (didática marxista), embora tome o pensamento de Marx e da Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvida pela Escola de Vygotsky, como referência, apresenta divergências importantes, com relação às considerações dos didáticos marxistas internacionais.

Este é um tema que buscamos introduzir na continuação deste texto, tendo em vista o desafio da construção de uma didática referenciada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético no Brasil.

## **2 Os fundamentos da didática materialista-dialética, segundo os teóricos Tomaschewsky (1966) e Zayas (1999)**

A discussão a seguir está ancorada em duas obras fundamentais: *Didáctica General*, do didático marxista Tomaschewsky (1966), e *Didáctica: la escuela en la vida*, escrita pelo autor cubano Carlos M. Álvarez de Zayas (1999). Ambas tratam do processo ensino aprendizagem a começar dos fundamentos pedagógicos e psicológicos da educação desde a concepção teórica do marxismo-leninismo e da psicologia histórico-cultural.

Os fundamentos teóricos da Didática, sob as bases da filosofia marxista e da psicologia histórico-cultural, partem do pressuposto de que a Didática é uma ciência, e como tal possui as características de um sistema teórico, com conceitos, categorias, leis, além de uma estrutura particular de seus componentes. Estes

fatores determinam uma lógica interna na qual intervêm condicionantes sociais que são externos ao objeto da Didática (processo ensino-aprendizagem).

Para Zayas (1997), a tarefa da Didática é, fundamentalmente, a de estruturar os diferentes componentes que caracterizam o processo ensino-aprendizagem – o conteúdo, o método, a forma, o meio, a avaliação – de modo a satisfazer os objetivos sociais de atingir o propósito, apoiando-se, para isso, nas leis próprias desse processo. Sob este enfoque, o trabalho educativo do professor deve levar em consideração a primeira lei da didática - “a escola na vida”, o que consiste, essencialmente, em educar os alunos a partir das situações reais da própria vida, isto é, educá-los participando da própria vida. Logo, as suas experiências devem ser parte integrante das classes, ajudando a dar significado aos conteúdos curriculares em estudo. Essa concepção marxista da Didática, da valorização do trabalho como elemento importante à preparação escolar dos estudantes, leva em consideração que a principal atividade humana é o trabalho, processo pelo qual os homens transformam a natureza para satisfazer suas necessidades, o qual lhes possibilita conhecer esta natureza.

Preparar os seres humanos para a vida através da escola é, antes de qualquer coisa, prepará-los para o trabalho. Essa é a primeira necessidade a ser considerada. Nessa direção, o trabalho, como via para resolver os problemas sociais, têm na pesquisa seu método fundamental. Essa é a segunda necessidade a se ter em conta. A partir deste entendimento se defende a ideia do trabalho como um princípio educativo na escola, por meio do qual os alunos aprendem a resolver problemas reais da vida, utilizando-se dos métodos e “da lógica da ciência” (ZAYAS, 1999).

Como consequência da primeira lei da Didática, a segunda lei expressa que a partir do problema, a formação das novas gerações, estabelecem-se as relações entre os componentes da Didática, com o fim de garantir que os alunos atinjam o objetivo escolar: aprendam e se desenvolvam para atuar na sociedade em que se vive. Essa tarefa se concretiza no processo ensino-aprendizagem com o auxílio do método. Nesse sentido, por meio do método, objetivo e conteúdo demonstram sua validade. O **método**, forma e meio, estabelece a relação dialética entre os dois

componentes: objetivo e método. Ele é o instrumento que conduz o processo ensino-aprendizagem ao alcance do objetivo educacional aspirado pela sociedade. Já o objetivo é a categoria da Didática que expressa as aspirações, “*los propósitos que la sociedad pretende formar en las nuevas generaciones*” (ZAYAS, 1999, p. 101). Essa formação se vincula diretamente com o domínio do conteúdo. Logo, o objetivo “*es la variable independiente, y el contenido, la dependiente*” (ZAYAS, 1999, p. 103).

Com relação ao **conteúdo**, esta é a categoria didática que expressa a parte da cultura ou ramo do saber que o estudante deve dominar para alcançar o objetivo. Já o método é a categoria didática que, como conceito dinâmico, expressa o modo de desenvolver o processo com a mesma finalidade: transmissão da cultura. De modo prático, o objetivo mais amplo deve estar associado aos objetivos específicos, instrutivos, em cada disciplina. Logo, o objetivo instrutivo inclui o conhecimento associado ao desenvolvimento de habilidades, estas que são desenvolvidas, principalmente, por meio da realização de atividades teórico-práticas.

Nessa abordagem, a relação objetivo e conteúdo se associa à habilidade que a escola deve desenvolver no aluno. O desenvolvimento das habilidades está estreitamente associado aos conteúdos curriculares, conhecimentos ou objeto de estudo. Tais conteúdos devem manter vinculação direta com a vida, com a realidade circundante da qual formam parte as vivências dos estudantes. Assim, a habilidade que aparece no objetivo é o que determina o método de aprendizagem a ser utilizado pelo professor, que pode ser de enfoque reprodutivo e produtivo, passivo ou ativo. Como demonstrado anteriormente, ensinar e aprender são tarefas sociais. Porém, as necessidades sociais não são as únicas que determinam o ensino. As tarefas ensinar e aprender devem ter em conta, também, os princípios do desenvolvimento físico e psíquico dos estudantes, assim assegura Tomaschewsky (1996).

No livro *Didáctica General*, de Tomaschewsky (1966), por sua vez, o objetivo que se defende para o ensino é instruir os alunos capacitando-os e educando-os em uma visão progressista, com firmes convicções, com sentido de

responsabilidade social, dispostos a participar da construção de uma sociedade baseada em princípios socialistas. Este livro é o resultado do trabalho realizado por um conjunto de pedagogos durante anos de experiência da educação escolar, desenvolvido no estado socialista da República Democrática Alemã (1949-1990). Partindo do materialismo dialético, como base científica, em tal obra o autor sistematiza normas e regras didáticas, a fim de tornar eficaz o trabalho dos professores.

Do ponto de vista de Tomaschewsky (1966), a finalidade do ensino e da didática, é o desenvolvimento da personalidade do educando em todos os seus aspectos físicos e intelectuais em uma sólida unidade. Não obstante, para alcançar esse objetivo, ele deve ter sido educado intelectual, moral e tecnicamente, bem como em sua formação física e estética. Nesse processo, uma tarefa importante do professor é despertar e estimular nos estudantes um grande interesse e inclinação intelectual, a vontade de aprender e o anseio de saber mais.

Nesta perspectiva, ensinar e aprender são ações que estão diretamente ligadas à capacidade cognitiva dos seres humanos. Nesse sentido, a construção do conhecimento possui relação com a realidade concreta, com o meio. Segundo Tomaschewsky (1966, p. 35), o homem, como espécie animal superior, desenvolveu a possibilidade de conhecer a sua realidade através da atividade do seu sistema nervoso. O ato de conhecer acontece quando o cérebro estabelece relação cognoscitiva com a realidade. Nessa ação, os nervos transmitem o estímulo ao cérebro e no córtex cerebral a realidade objetiva é refletida. Assim, conhecer é, para os seres humanos, refletir a realidade concreta, que chega pelos sentidos ao seu cérebro. O processo do conhecimento no cérebro se inicia com a prática, logo, por meio da prática se chega ao conhecimento teórico, concreto pensado, que depois retorna à prática.

Na concepção de Tomaschewsky, a prática é o objetivo da cognição e critério da verdade. Isso porque, para este autor, a teoria somente pode ser extraída da prática, da generalização da experiência. Assim sendo, é por meio da teoria que se promove a transformação do conhecimento prático em um novo e mais bem elaborado conhecimento da realidade, posto que a prática é o seu



objetivo final. Como ela, a prática, é o critério da verdade, o conteúdo do conhecimento que ainda não lhe foi submetido é pouco confiável. Nesse sentido, o conhecimento passa a ser parte integrante do patrimônio cultural da humanidade, quando confirmado, provado na prática.

Com efeito, uma vez submetido à observação e ao critério do pensamento científico, pensamento abstrato, por conceito, o conhecimento não volta à prática em sua antiga forma, senão em uma configuração nova, mais rica, mais valiosa, em um plano superior. Porém, antes de que a consciência humana possa penetrar na essência da realidade e possa compreendê-la de fato, precisa trabalhar o material captado da realidade pela cognição sensorial, pelos sentidos, com a ajuda de operações lógicas do cérebro. Isso ocorre por meio da análise e da síntese, pela abstração, pela generalização e pela especialização, mas também pela indução e dedução. “Con ayuda de estas operaciones lógicas se construyen conceptos y se llega a juicios generales”, assim explica Tomaschewsky (1966, p. 39).

A argumentação de Tomaschewsky encontra respaldo em *O Capital*, de Karl Marx (2013, p. 129) quando este afirma:

Meu método dialético, em seus fundamentos, não é apenas diferente do método hegeliano, mas exatamente seu oposto. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de Ideia, chega mesmo a transformar num sujeito autônomo, é o demiurgo do processo efetivo, o qual constitui apenas a manifestação externa do primeiro. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem.

Por outro lado, também se fundamenta no pensamento de Lênin (1978, p. 190) quando ele explica: “*La vida da nacimiento al cerebro. La naturaleza se refleja en el cerebro humano. Mediante la verificación y la aplicación de la exactitud de esos reflejos en su práctica y su técnica, el hombre llega a la verdad objetiva*”.

No entanto, nesse processo, o conhecimento captado pelos sentidos de maneira concreta-imediata – através da observação, da escuta etc. – precisa passar pelo critério da ciência para ser validado. Neste caso, o processo



cognoscitivo geral segue o mesmo caminho da formação de conceitos, do concreto ao abstrato, do juízo particular ao juízo geral.

O papel do professor, nessa proposta, é dirigir o processo cognoscitivo dos seus alunos e impulsioná-los em sua tarefa pedagógica de aprender. Assim, uma maneira de fazê-lo é levar em conta a teoria materialista dialética do conhecimento, teoria marxista-leninista, cuja base está na relação homem e natureza, quando ele atua e a transforma segundo suas necessidades, com o fim de obter os bens materiais necessários para a sua sobrevivência. Esse é um processo de conflito contínuo do homem com o mundo exterior e somente na relação concreta com a realidade ele adquire habilidades, destrezas e hábitos que lhe permitem conhecer e modificar o meio, considerando que essas qualidades desenvolvidas são capazes de responder às exigências da prática.

O professor precisa ter em conta esse aspecto para atuar com êxito na formação de habilidades, destrezas e hábitos dos seus alunos. São exemplos de atividades que devem ser realizadas para desenvolver habilidades: falar, ler, escrever, sistematizar, desenhar, cantar, saltar, jogar, contar, dramatizar etc. Com efeito, se realizadas sucessivamente, destas atividades surgirão as habilidades que destacamos anteriormente. Do mesmo modo, pode-se desenvolver por meio de atividades práticas as capacidades de atenção, observação, imaginação e pensar. Ou seja, desenvolver as chamadas habilidades intelectuais, conforme sublinha Tomaschewsky. As habilidades intelectuais também são desenvolvidas com atividades práticas: observar, imaginar, reproduzir, pensar, analisar, comparar, entre outras. Porém, sempre de acordo com as finalidades e objetivos específicos de cada disciplina ou área do saber.

Convém destacar que as habilidades, destrezas e hábitos não nascem com os seres humanos. Elas são desenvolvidas por meio da atividade, pois não são inatas e sim pré-condições biológicas. Dessa maneira, existe a possibilidade de que a educação e a instrução possam orientar, conscientemente, o desenvolvimento de certas habilidades, destrezas e hábitos particulares em cada aluno. Para esta defesa o autor mencionado se embasa na visão do marxismo-leninismo.

Sobre os fundamentos fisiológicos da habilidade, da destreza e dos hábitos, os argumentos desenvolvidos pela concepção do marxismo-leninismo são que as funções psíquicas surgem e se desenvolvem como reflexo dos acontecimentos da atividade prática. Segundo Tomaschewsky (1966, p. 44), isso ocorre

[...] porque los enlaces nerviosos del cerebro, que forman los fundamentos fisiológicos de las habilidades, destrezas e hábitos, se desarrollan por la influencia directa del desenvolvimiento externo de los hechos, específicamente formados (TOMASCHEWSKY, 1966, p. 44).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento da habilidade de pensar lógico e dialeticamente, somado ao procedimento para ajudar o aluno a alcançá-lo, é um problema importante na educação escolar, fator que implicará, no futuro, o êxito ou fracasso nos campos intelectual e profissional do aluno egresso. Nesse caso específico, são citados como exemplos: aprender a sintetizar e analisar; aprender a abstrair; generalizar e especializar; aprender a formar conceitos e a usá-los com sentido; julgar e tirar conclusões. Além disso, saber comprovar quando uma afirmação ou suposição são verdadeiras. Nessa direção, o conceito de habilidades se define como as particularidades psíquicas que são condição essencial para a execução bem-sucedida de uma ou várias atividades.

Continuando com a discussão anterior, habilidades/destrezas são componentes automatizados de uma consciência, que se formam durante a execução da mesma. Com base nesses preceitos, o professor precisa conhecer e ter em conta a relação entre a transmissão e aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades em sala de aula, tendo em conta que ambos – conhecimento e habilidades – desenvolvem-se no mesmo processo das atividades práticas de aprender e ensinar. Para Tomaschewsky (1966, p. 46) “*Una cosa es condición de la otra*”. Não é possível a aquisição de conhecimentos sem haver certa quantidade de habilidades, destrezas e hábitos e, ao mesmo tempo, não existe desenvolvimento de capacidades sem o domínio de um certo acúmulo de conhecimentos. Nesse processo, o aluno atua de forma ativa sob a orientação do

professor, sendo essa uma questão que diz respeito à escolha dos métodos de ensino.

Assim, sob o enfoque do desenvolvimento de habilidades, educa-se os estudantes para tornarem-se homens com capacidades de pensar de forma independente. Por isso, com o fim de alcançar esses objetivos é que se justifica a escolha de métodos ativos e o desenvolvimento da capacidade de aprender por si próprio, aprender a aprender. Porém, não se trata da mesma concepção adotada pela Escola Nova. Ao contrário, na visão da Didática Marxista, o aluno não tem que buscar durante as aulas o “cientificamente desconhecido”, sua tarefa é conhecer e usar o conhecimento já elaborado pela ciência, entender e deixar-se impressionar pelas descobertas já realizadas pela ciência. Por essa razão, deixar que o aluno caia na aventura de buscar o conhecimento livremente pode resultar na apreensão de informações inconsistentes. Por outro lado, o professor tampouco deve transmitir ao aluno “todo” o conhecimento a ser apreendido. Dessa maneira estaria educando homens incapazes de pensar independentemente.

Convém sublinhar que, nesta concepção, o professor deve passar ao aluno os feitos mais fundamentais e importantes para que, uma vez instigado, ele avance no estudo do tema, tendo em vista as conclusões gerais (Tomaschewsky, 1966). Portanto, essa é uma orientação que faz parte dos princípios universais da Didática materialista histórico-dialética.

Vale destacar, com base em Lopez *et al.* (2010, p. 39), que

[...] los principios expresan la voluntad o aspiración de la sociedad sobre el desarrollo y los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje, estos deseos no están fuera de la acción de las leyes. Es decir, existe una relación directa entre leyes y principios.

A partir da obra de Tomaschewsky (1966), extraímos alguns princípios fundamentais da Didática que contribuem para um processo educativo coerente, sob o enfoque teórico do materialismo histórico-dialético: a) a interrelação do caráter científico do ensino-aprendizagem e a educação democrática e progressista dos alunos; b) a relação entre a teoria e a prática; c) a unidade do concreto e do abstrato; d) o princípio do trabalho consciente e criador do aluno,

sob a direção do professor; e) sistematização e f) compreensibilidade, transmissão claro, objetiva e acessível do conhecimento pelo professor. Esses são princípios contrários à perspectiva da Didática da Escola Tradicional e da Escola Nova.

Embora se observem algumas similaridades com a Didática construtivista da Escola Nova, como é o caso do aluno como sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem, no enfoque materialista histórico-dialético a autonomia do aluno no processo é relativa e está sob a ação intencionalmente planejada e orientada pelo professor. Aqui, aprende-se a aprender e a fazer mediante a direção cuidadosa e responsável do professor, para atingir o objetivo de formar integralmente a personalidade do novo ser social. Assim, ter claras essas diferenças e divergências é um exercício nada simples, mas que se faz necessário para que a aprendizagem dos alunos não seja negligenciada, tratando de um processo integral de educação.

Com relação à Didática da Escola Nova, convém ressaltar que esta didática foi criada nos EUA, pelo filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952), cuja perspectiva teórico-filosófica e metodológica coloca no centro do processo de ensino-aprendizagem os interesses dos estudantes e o desenvolvimento das suas capacidades, reconhecendo-os como sujeitos ativos do processo. Neste modelo, inverte-se a ordem da relação professor-aluno, dando lugar a uma prática que prioriza o aluno como principal protagonista, tendo na figura do professor um mediador, guia que auxilia o livre desenvolvimento do aluno, devendo respeitar a sua liberdade e autonomia. Tal orientação está ancorada na Psicologia Cognitiva do psicólogo Jean Piaget, que compreende o desenvolvimento da criança como sendo um fator de natureza essencialmente biológica.

No método de ensino da Didática Nova, método ativo, o aluno é estimulado a construir o seu próprio conhecimento, tendo contato com experiências diretas, ao mesmo tempo que faz observações e pesquisas para testar suas ideias. Dessa forma, o conteúdo é encontrado pela ação do aluno – por descoberta própria – imitando a ação do pesquisador. Por sua vez, o professor perde o papel de expor a ciência, sua lógica e dados, que o aluno deve descobrir ao estudar os conteúdos curriculares das diferentes disciplinas (ZAYAS, 1997).

Como observa Zayas (1997), a missão do professor da Escola Nova, acima de tudo, consiste em criar as condições de trabalho que permitam o desenvolvimento das aptidões dos estudantes. Logo, o papel do professor em classe é disponibilizar as ferramentas, por meio das quais os aprendizes cheguem a encontrar os conhecimentos. Aqui, o método de ensino caracteriza-se pela busca ativa do conhecimento pelos alunos. Nessa perspectiva didática, ao não facilitar a conceituação e estrutura lógica do conhecimento ao aluno, uma vez “que el alumno buscaría solo y puede no encontrar” (ZAYAS, 1997, p. 39), o método de ensino fica limitado às atividades mais externas, pragmáticas, não racional, revelando-o, assim, como limitado, pobre, no que diz respeito a uma educação integral, teoricamente fundamentada.

### **3 Os fundamentos da Didática da Pedagogia Histórico-Crítica no Brasil**

No Brasil, em resposta às limitações apresentadas pela Escola Tradicional e Escola Nova, a partir da década de 1960, surgem novos modelos no campo da Psicologia e da Pedagogia que almejam a superação de alguns aspectos herdados desses dois modelos de escola e que, na atualidade, compõem as correntes humanista, construtivista e histórico-social (SAVIANI, 2013<sup>[BC1]</sup>).

A respeito da Pedagogia Histórico-Crítica, convém destacar que a sua base de sustentação é a teórica dialética de Karl Marx, “tendo afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a Psicologia Histórico-Cultural desenvolvida pela Escola de Vygotsky” (SAVIANI, 2012, p. 160). Assim, na sua elaboração, o autor a define como uma concepção pedagógica coerente com a concepção de mundo e de homem, próprio do materialismo histórico-dialético. A origem desta Pedagogia foi abordada no livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (SAVIANI, 1995<sup>[BC2]</sup>), capítulos 3, 4 e 6, nos quais o autor aborda, respectivamente: “a Pedagogia Histórico-Crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira”; “a Pedagogia Histórico-Crítica e a educação escolar” e “contextualização histórica e teórica da Pedagogia Histórico-Crítica”. O contexto que nasce a PHC está situado na década de 1970, na efervescência

[...] cultural, política e pedagógica que se instaurou no contexto da crítica à política educacional e à pedagogia oficial do regime militar [...], evoluindo-se para a busca de alternativas à orientação oficial, o que colocava a necessidade de se elaborar uma teoria pedagógica que fosse crítica, mas não reprodutivista. (SAVIANI, 2011, p. 218).

Para a elaboração da sua teoria pedagógica histórico-crítica, Saviani toma como ponto de partida a crítica às pedagogias não críticas (Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista) e aos métodos construtivistas, baseados no princípio do “aprender a aprender” (SAVIANI, 2002), assumindo-a enquanto uma pedagogia crítica, por isso, revolucionária. A revolução sobre a qual trata o autor é entendida como um processo de transformação da realidade que ocorre de maneira simultânea e interdependente, envolvendo a transformação dos próprios indivíduos, interna, da realidade exterior onde estes atuam na condição de sujeitos transformados pela educação. “Essa pedagogia defende a tese de que a maneira específica de a educação escolar participar da luta pela revolução socialista é por meio da socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas” (DUARTE, 2016<sup>[BC3]</sup>, p. 38).

Do ponto de vista de Saviani (2002, p. 55), “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação”. Assim sendo, é instrumentalizando os elementos das camadas populares no sentido da assimilação dos conhecimentos clássicos que os mesmos “ganham condições de fazer valer os seus interesses, e é nesse sentido, então, que se fortalecem politicamente” (SAVIANI, 2002, p. 55)<sup>3</sup>.

Nesse sentido, o método de ensino-aprendizagem da PHC se propõe a articular os conteúdos curriculares com os interesses populares, uma vez que “esta concepção se posiciona como teoria contra-hegemônica, alinhada às demandas da classe trabalhadora, de inspiração socialista” (GALVÃO;

---

<sup>3</sup> O método proposto para esse trabalho está organizado em cinco passos: 1 - *Prática social* como ponto de partida; 2 - *Problematização*; 3- *Instrumentalização*; 4- *Catarse*; 5- *Retorno à prática social* (SAVIANI, 2002, 2016).

LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 18). Para isso, no trabalho pedagógico, professores e alunos são “tomados como agentes sociais” (SAVIANI, 2008, p. 56). Nesse caso, embora encontrem-se em posições diferentes, ambos possuem igual importância: o professor não é o centro, como na Escola Tradicional, tampouco a pessoa do aluno, como na Escola Nova. Portanto, a relação professor e aluno deve acontecer de forma democrática, favorecendo o diálogo dos alunos entre si e com o professor, considerando o diálogo com a cultura acumulada historicamente e os interesses dos alunos.

Ainda conforme Saviani (2008, p. 56), o ponto de partida do ensino “não é a preparação dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a atividade, que é iniciativa dos alunos (pedagogia nova)”. Nesse sentido, o ponto de partida deve ser a prática social (primeiro passo), que é comum ao professor e ao aluno. Entende-se que o professor, no primeiro momento, possui o domínio sintético prático do conhecimento (prática social local e global), enquanto os alunos, no ponto de partida do processo ensino-aprendizagem, são detentores, apenas, de um conhecimento sincrético (confuso, desordenado) dessa mesma prática social. Sendo assim, o trabalho sob a direção do professor deve conduzir o aluno a atingir uma compreensão mais bem elaborada dos conteúdos (prática social), podendo, com isso, retornar à prática social com uma visão nova e científica da realidade, em condições de atuar na transformação desta mesma realidade.

Convém destacar que a primeira elaboração de uma Didática para a PHC é fruto da obra *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica* (2002), do professor João Luiz Gasparin, da Universidade Estadual de Maringá-PR. Este livro é apresentado como uma alternativa de ação docente-discente na qual o professor não trabalha pelo aluno, mas com o aluno, utilizando-se para isso o método dialético prática-teoria-prática.

A proposta didática de Gasparin para a PHC consiste, fundamentalmente, em apresentar uma metodologia para o trabalho do professor, a partir da obra *Escola e Democracia* de Saviani (2008), capítulo III, item *Para além dos métodos novos e tradicionais*. Essa metodologia é sistematizada em 5 passos: 1) Prática



social; 2) Problematização; 3) Instrumentalização; 4) Catarse e 5) Prática social final.

O **primeiro passo** – *Prática Social* – trata-se do levantamento do conhecimento prévio do professor e dos educandos. “O professor anuncia aos alunos os conteúdos que serão estudados e seus respectivos objetivos” (Gasparin; Petenucci, 2014, p.9) e, através do diálogo, instiga-os a manifestar seus conhecimentos iniciais e o que gostariam, ou que precisam e necessitam, de saber a mais sobre os conteúdos. Segundo Saviani (2008, p. 57), “trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar”.

O **segundo passo** se trata da *problematização* do problema posto pela prática social, a partir dos conteúdos curriculares. Exemplo: conteúdo Água. Tópicos: 1. O que é água; 2. Estados físicos da água: sólido, líquido e gasoso; 3. Importância da água e do seu ciclo para as pessoas e para a agricultura; 4. Poluição da água e 5. Uso doméstico da água (GASPARIN, 2002, p.25). Assim explica Gasparin (2002):

aspectos contraditórios/controvertidos, tais como: há necessidade de pagar as contas de água quando ela falta constantemente? Qual a importância social da água? O que é desperdiçar água? A poluição é resultado do progresso? Água gratuita para todos, é possível? [...]. O importante, nesse momento, é que os alunos se conscientizem de que problematizar significa questionar a realidade, pôr em dúvida certezas, levantar questões acerca das evidências, interrogar o cotidiano, o empírico, o conteúdo escolar. (GASPARIN, 2002, p. 44).

Nesse momento, o professor faz uma breve discussão do problema relacionando-o com o conteúdo científico. As indagações levantadas servem para instigar a curiosidade e motivar os alunos, criando neles a consciência das razões pelas quais o conteúdo deve ser aprendido.

O **terceiro passo** – *Instrumentalização* – refere-se à transmissão e apreensão dos conhecimentos teórico-científicos necessários à compreensão dos fenômenos da prática social, a realidade. Para este trabalho, Gasparin e Petenucci (2014) sugerem que o professor adote ações docentes adequadas, que

possibilitem aos educandos o exercício de comparação mental, baseada no estudo dos conhecimentos científicos/abstratos, com a vivência cotidiana que possuem desse mesmo conhecimento. Neste processo de instrumentalização, o professor tanto pode transmitir o conhecimento diretamente como pode indicar os meios pelos quais a transmissão venha a se concretizar (SAVIANI, 2008).

O **quarto passo** – *Catarse*<sup>4</sup> – consiste na expressão elaborada da nova forma de compreensão da realidade social, a prática social, alcançada pela apropriação dos novos conhecimentos teóricos científicos. A catarse se realiza por meio da nova síntese mental à qual o educando chegou, é o domínio do novo conhecimento pelo aluno. Trata-se da efetiva incorporação da cultura, conhecimentos cientificamente e historicamente elaborados pela humanidade, transformados, agora, em ferramentas de transformação social. Na prática, esta síntese deve ser “expressa através de uma avaliação oral ou escrita, formal ou informal”, na qual o aluno expressa tudo o que foi aprendido (GASPARIN; PETENUCCI, 2014, p 10).

O **quinto passo** – *Prática Social Final* – refere-se aos desdobramentos dos conhecimentos apreendidos durante as aulas, pelos estudantes, na prática social concreta vivida por eles. O novo nível de desenvolvimento do aluno deverá se manifestar em suas novas formas de posicionamento, atitudes e ações enquanto agente social ativo.

A depender das situações específicas, em que se desenvolve a prática pedagógica (Educação Infantil, Ensino Médio...), em lugar de passos que se ordenam em uma sequência cronológica, sugere-se a estruturação da prática por momentos articulados “num mesmo movimento, único e orgânico” (SAVIANI, 2008, p. 60).

Vale ressaltar que, embora a obra de Gasparin (2002) se proponha a apresentar uma proposta didática coerente com o pensamento da Pedagogia Histórico-Crítica, tal proposta tem sido questionada entre os principais teóricos desta Pedagogia. Esta é uma discussão que se apresenta na obra *Fundamentos*

---

<sup>4</sup> Este é um conceito extraído de Gramsci que significa “a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (SAVIANI, 2008, p. 57).

da *Didática Histórico-Crítica* de Galvão, Lavoura e Martins (2019), cuja obra busca desenvolver uma proposta de didática marxista. Para estes teóricos, Gasparin (2002) se equivocou em relação ao método dialético no que se refere ao movimento de superação da síncrese à síntese pela mediação da análise, reduzindo o método pedagógico da didática histórico-crítica a um conjunto de simplificações esquemáticas e passos estanques e mecanizados de procedimentos de ensino.

Consideramos importante sublinhar que na elaboração da Didática da Pedagogia Histórico-Crítica (Didática Histórico-Crítica), feita por Gasparin (2002), assim como no livro de Galvão et. al. (2019), não se utiliza como referência as obras de Zayas e Tomaschewsky. Resulta evidente que no Brasil estes autores ainda são desconhecidos. Como já mencionado neste estudo, a fundamentação teórica utilizada pelos pesquisadores marxistas brasileiros no campo da Pedagogia e da Didática parte, essencialmente, do pensamento teórico de Marx e, na atualidade, também se ancora na Psicologia Histórico-Cultural. Assim, é possível encontrar algumas divergências importantes entre o que propõem os didáticos marxistas internacionais e os marxistas brasileiros do campo da educação. Com efeito, algumas dessas divergências se expressam, essencialmente, no que se refere à concepção do aluno como centro do processo, e a adoção de métodos ativos, tendo em conta o desenvolvimento de habilidades, destrezas e hábitos.

A defesa da autoaprendizagem, aprender a aprender, e dos saberes da prática, aprender a fazer, não está incorporada aos fundamentos da Didática Histórico-Crítica, posto que na concepção dos seus autores se trata de uma concepção pedagógica burguesa. Essa questão é abordada em Galvão *et. al.* (2019) e, de modo especial, no livro *Vygotsky e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*, do professor Newton Duarte (2001).

A crítica ao “aprender a aprender” pelos marxistas brasileiros tem como ponto de partida a adoção desta categoria pelas tendências pedagógicas liberais hegemônicas. Sendo assim, faz-se a defesa de que o ideário do “aprender a

aprender” não é possível de ser incorporado a uma pedagogia marxista<sup>5</sup> (DUARTE, 2008, citado por GALVÃO et. al, 2019, p. 24). Nesse entendimento, a apropriação das ideias de Vygotsky pelas pedagogias hegemônicas tem um pano de fundo ideológico, que é o “de manutenção da hegemonia burguesa no campo educacional, por meio da incorporação da teoria vygotskiana ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno” (DUARTE, 2001, p. 20).

Em seus estudos, Duarte (2001, p. 13) busca demonstrar como as pedagogias hegemônicas, adotadas pelas políticas oficiais de educação do Estado brasileiro, a partir da década de 1990, “incorporam a psicologia vygotskiana ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno”, dissociando o pensamento de Vygotsky do universo ideológico marxista e socialista”, do qual ele é parte. O autor ilustra o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento do Ministério da Educação, elaborado a partir da influência do “construtivismo e do neoescolanovismo, sob cuja influência delinear-se as novas bases pedagógicas que vêm orientando as reformas educacionais e as práticas da educação brasileira.

Conforme abordado por Julia Malanchen (2014), tese intitulada *A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais*,

[...] na década de 1990, como na subsequente, as reformas na educação escolar brasileira tiveram como um de seus alvos o currículo escolar, tendo-se constituído num marco, nesse sentido, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, os PCNs (BRASIL, 1997), que tornaram oficial a adoção do construtivismo como referência pedagógica para a educação brasileira. (DUARTE, 2004a; MARSIGLIA, 2011; MALANCHEN, 2014, p. 18).

A autora deixa evidente que o contexto atual para a educação materialista histórico-dialética, no Brasil, é de enfrentamento às concepções de educação pós-

---

<sup>5</sup> Argumento utilizado pelo autor para responder a uma discussão desenvolvida pelo didático brasileiro José Carlos Libâneo, em seu artigo *A didática e a atividade do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov*, publicado na *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 5-24, dez, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZMN47bVm3XNDsJKyJvVqttx/abstract/?lang=pt>. Acesso: 28 mar 2022.

moderna que se respaldam no discurso da multiculturalidade e que tem servido aos interesses políticos e econômicos do Estado neoliberal. Na concepção de Malanchen (2014), a educação e o currículo escolar sob o discurso do multiculturalismo vêm se caracterizando pelo

[...] novo constructo ideológico que, aparentemente, defende a inclusão social, a democratização, o respeito, à diversidade e a cultura dos grupos minoritários, porém, na realidade, tem sido utilizado como estratégia para corroborar com o investimento internacional e a continuação do desenvolvimento do capitalismo contemporâneo. (MALANCHEN, 2014, p. 8).

Ainda sobre as incompatibilidades dos fundamentos da didática histórico crítica com a Didática Crítica (marxista) de Zayas e Tomaschewsky, outro ponto de divergência está na tese do processo ensino-aprendizagem como ação direcionada ao desenvolvimento de capacidades, habilidades, destrezas e hábitos. Na Didática Marxista, sob o enfoque de Tomaschewsky (1966, p. 98):

El uso práctico de los conocimientos y capacidades en las clases es el medio más importante para lograr la unidad de la representación oral de la teoría con la acción, en la actividad práctica. Ello depende de la superación del intelectualismo y del verbalismo en la transmisión y adquisición de conocimientos, lo que repercute en su aplicación práctica. Por lo general, los alumnos tienen una posición activa frente a la realidad y comprenden que deben aprender para cambiar ésta y para dominarla. Si los alumnos reconocen la utilidad de los conocimientos y capacidades prácticas adquiridas en las clases, crece su interés, su atención llega a ser más duradera y sostenida. Al mismo tiempo, tienen motivos valiosos para su dedicación al trabajo de aprendizaje.

Sem dúvida, essa afirmação se respalda não na concepção de prática da Pedagogia Construtivista Pragmática de John Dewey, mas se fundamenta na concepção marxista-leninista do conhecimento. Nessa concepção, argumenta o referido autor:

La verdad siempre es concreta. Esta es una ley fundamental de la teoría marxista-leninista de la comprensión. Volver a la práctica, es decir, volver a la realidad, significa, además, formar la conciencia del hombre mediante el uso y comprobación del

conocimiento y de la unidad entre lo abstracto, general, y lo concreto, particular. (TOMASCHEWSKY, 1966, p. 98).

No caso da crítica feita pelos marxistas brasileiros às atividades práticas (saberes práticos), tem-se como ponto de partida a crítica ao pragmatismo das pedagogias construtivistas que, na atualidade, exercem grande influência nas políticas educacionais do país. O rechaço feito pelos teóricos da PHC à tese de que a aprendizagem deve ser significativa e contextualizada (pragmática) advém, precisamente, do embate e do combate às perspectivas educacionais burguesas e neoliberais, que predominam no interior das escolas com o objetivo de formar o tipo ideal de trabalhador que o modelo de sociedade globalizada capitalista requer: adaptados à ordem social, econômica e política.

Nesse sentido, é de se concordar com Duarte quando, vindo do atual contexto do construtivismo em voga no Brasil, afirma:

O lema “aprender a aprender”, ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para uma formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites. (DUARTE, 2001, p. 28).

Não obstante, essa é uma discussão que precisa ser ampliada e ressignificada a partir das contribuições dos referenciais que tratam de uma educação materialista histórico-dialética, desde experiências práticas, historicamente comprovadas. Com efeito, ao introduzir essa discussão o fazemos com o intuito de suscitar reflexões que nos ajudem a avançar na construção de uma proposta pedagógica e didática possível, coerente com os princípios e ideais da classe trabalhadora. Vale destacar que este é um desafio posto, de igual modo, as experiências educacionais histórico-críticas e humanistas.

#### **4 Considerações finais**

Na proposta da Pedagogia Histórico-Crítica e da Didática Crítica, a “autonomia” dada aos alunos em seu processo de construção do conhecimento, e os métodos ativos, são vistos negativamente como sendo parte e influência da

Escola Nova. Entretanto, como demonstram os didáticos marxistas internacionais estudados neste trabalho, as técnicas da Escola Nova podem ser utilizadas, desde que sob outros objetivos educacionais.

A Didática Marxista, sob o enfoque de Tomaschewsky (1966, p. 98), destaca o uso prático dos conhecimentos na educação como sendo de grande relevância à formação escolar dos estudantes, por ser uma forma de superação do intelectualismo e do verbalismo na transmissão e aquisição de conhecimento. Por esta razão, se defende que o ensino-aprendizagem esteja relacionado com os problemas da vida, com os problemas nacionais e sociais. Convém destacar que esta visão se fundamenta não na ótica do construtivismo escolanovista de John Dewey, mas na visão do marxismo-leninismo.

Com base em Tomaschewsky e Zayas, se reafirma a importância da construção da PHC e da Didática Histórico-Crítica para a educação da classe trabalhadora brasileira, enquanto uma visão teórico-metodológicos de educação, desde que alinhados à perspectiva educacional universal, na ótica do proletariado.

Convém sublinhar que, no Brasil, a construção da Pedagogia Histórico-Crítica é um movimento relativamente novo, que caminha na contramão da educação hegemônica do MEC e das políticas neoliberais do Estado brasileiro. No estágio atual, importantes discussões vêm sendo desenvolvidas em torno dos fundamentos teórico-filosóficos e didáticos desta pedagogia, tendo como um dos seus principais pontos de discussão *Como concretizar, na prática pedagógica das escolas públicas, da cidade e do campo, as concepção materialista histórico-dialética e da Psicologia Histórico-Cultural para a educação dos estudantes da classe trabalhadora?*

Diferente dos países socialistas, nos quais existe uma proposta de educação marxista consolidada, em países capitalistas como o Brasil o contexto atual é de luta por parte dos professores e dos teóricos, no que se refere à construção de um referencial teórico-metodológico e didático-crítico (contra-hegemônico) para a educação da classe trabalhadora. A instrumentalização dos estudantes, ou seja, o domínio dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos são colocados como



prioritários, para que estes tenham condições de pensar e agir, intelectual e conscientemente, com vistas à transição social.

Em face desta realidade e dos desafios postos às elaborações teórico-metodológicas da educação histórico-crítica (materialista histórico-dialética) no Brasil, resulta conveniente destacar o pensamento do líder revolucionário russo Vladimir Ilitch Lênin, acerca da tarefa de elaboração da proposta educativa da classe trabalhadora: saber distinguir “o que há de mau e o que há de útil” da educação burguesa (LENIN, 2015).

## Didáctica histórico-crítica (marxista) en Brasil: reflexiones desde la perspectiva de los autores Tomaschewsky (1966) y Zayas (1999)

### RESUMEN

Este artículo analiza los fundamentos de la Didáctica Histórico-Crítica, desarrollada por los teóricos marxistas de la Pedagogía Histórico-Crítica (PCH) en Brasil, en comparación con las concepciones teóricas de dos autores internacionales, Tomaschewsky (1966) y Zayas (1999). Toda la investigación está orientada por el siguiente problema: ¿en qué medida la Didáctica Histórico-Crítica, como parte de la propuesta pedagógica para una educación crítica y emancipadora en Brasil, representa una alternativa concreta al proceso de enseñanza-aprendizaje, basada en los criterios teórico-metodológicos universales de la didáctica materialista histórico-dialéctica? El método adoptado como referencia para esta investigación se basa en el materialismo histórico-dialéctico. La metodología utilizada es la revisión bibliográfica. Para ello, se analizaron los fundamentos centrales de la Didáctica Histórico-Crítica, desde el punto de vista de Duarte (2001), Gasparin (2002), Gasparin y Petenucci (2014), Galvão et. al (2019) y Saviani (1995; 2002; 2008; 2011; 2013), localizando las divergencias fundamentales de estos autores en relación con el pensamiento de los autores internacionales estudiados en esta investigación. Los resultados muestran que, aunque tome como referencia el pensamiento de Marx y de la Psicología Histórico-Cultural, la Didáctica Histórico-Crítica tiene importantes divergencias con el pensamiento de la didáctica marxista internacional. Frente a esto, se afirma la importancia de la Pedagogía Histórico-Crítica y de la Didáctica Histórico-Crítica para la educación brasileña, como visión teórico-metodológica crítica, siempre que esté alineada con la perspectiva educativa universal, desde la perspectiva del proletariado.

**Palabras clave:** Didáctica. Didáctica materialista histórico-dialéctica. Didáctica histórico-crítica.

### 5 Referências

ARAÚJO, G. dos S. *Ensino médio e formação para o trabalho na Escola Família Agrícola de Monte Santo - EFASE*. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos-SP, 2022.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl.. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

- DUARTE, N. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas: Autores Associados, 2016.
- GASPARIN, J. L. *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- GASPARIN, J. L.; PETENUCCI, M. C. *Pedagogia Histórico-Crítica: da teoria à prática no contexto escolar*. Semana Pedagógica NRE/2014, Paraná, PR. 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>
- GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. *Fundamentos da didática histórico-crítica*. 1ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.
- LÊNIN, V. I. *As tarefas revolucionárias da juventude*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- LÊNIN, V. I. *Obras Completas Tomo XLII: Cuadernos filosóficos*. México: Ediciones de Cultura Popular, 1978.
- LÓPEZ, R. V. P, et al. *Una concepción de la Pedagogía como ciencia desde el enfoque histórico-cultural*. Universidad de Ciencias Pedagógicas - “Manuel Ascunce Domenech”. Ciego de Ávila, Cuba, 2010. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/349734967\\_Una\\_Concepcion\\_de\\_la\\_Pedagogia\\_como\\_ciencia](https://www.researchgate.net/publication/349734967_Una_Concepcion_de_la_Pedagogia_como_ciencia)
- MALANCHEN, J. *A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais*. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista - UNESP. Araraquara - SP, 2014.
- MARX, K. *O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital*; Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.
- SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.
- SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 35ª Edição. Campinas: Autores Associados, 2002.
- SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, D. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSÍGLIA, A. C. G. *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, D. *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. 2ª ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4ª ed - Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

TOMASCHEWSKY, K. *Didactica General*. México: Editorial Grijalbo, S.A., 1966.

ZAYAS, C. M. Á. de. *Hacia un Curriculum Integral y Contextualizado*. La Habana – Cuba: Ed. Academia, 1997.

ZAYAS, C. M. Á. *Didáctica: La escuela en la vida*. Tercera edición - La Habana - Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1999.

Recebido em julho de 2023.  
Aprovado em outubro de 2023.